

教職実践インターンシップが実習生の教育実践力向上に与える効果

— 岡山大学教育学部生対象アンケートの結果にもとづく検討 —

住野 好久 ・ 三島 知剛*

岡山大学教育学部では、平成25年度より4年次に公立学校園での教職実践インターンシップを必修化した。教職実践インターンシップの効果について、教育実践力を構成する4つの力に着目して、平成25年度、26年度の実習生を対象としたアンケート結果を検討した。その結果、(1)特に伸ばしている力は生徒指導力であり、コーディネート力は伸びにくかったこと、(2)授業でメイン指導を行なったことが教育実践力を高める上で重要な経験になる可能性があること、(3)「特別支援を要する子どもに対する個別指導や補助」などの公立学校園ならではの経験が教育実践力を高める上で重要な経験になる可能性があること、が主に示唆された。

Keywords: 教職実践インターンシップ, 教育実践力, 教育実習, 教員養成, アンケート

I 教職実践インターンシップの概要と問題の所在 1. 「教職実践インターンシップ」の概要

岡山大学教育学部は、平成23年度より概算要求(特別経費)「教員の資質向上に寄与する『大学と学校・教育委員会の協働』の実現－学校教育改善との連動で教員養成教育を進化させる－」に取り組む中で、4年次生が週1回公立学校園を半期の間訪問して実習を行う「教職実践インターンシップ」を実施することとした(平成25年度より全教育学部生に必修化)。この教職実践インターンシップは、教職実践演習と連動した学校現場でのフィールドワークとしても位置づけられ、岡山大学教育学部が目指している「学習指導力」「生徒指導力」「コーディネート力」「マネジメント力」という4つの力がバランスよく形成されているかどうかを最終確認し、それらを拡充させることを目標としている¹⁾。

と同時に、教職実践インターンシップは、単に実習生にとっての学びの場となるだけではなく、実習生が実習校の抱える課題の改善に貢献したり、実習校の要望に応じて学部担当教員が実習校を訪問して校内研修の講師をするなど実習校の教育改善に貢献

したり、教育委員会が実習校等で進める事業の推進に貢献したりと、実習校や教育委員会にとっても教職実践インターンシップが役に立つものとなるようにすることが目指された。さらに、学部担当教員はこの経験を通して、教育学部教員に求められる学校支援力を高めることが期待された。すなわち、実習生にとっても、学校・教育委員会にとっても、大学教員にとっても有益なものとして教職実践インターンシップを実施することが目指されたのである。

2. 「教職実践インターンシップ」の実施をめぐる問題

平成25年度から教職実践インターンシップは4年次前期の必修科目となったが、実施に当たっては多くの困難を抱えた。特に、およそ300名分の実習校の確保、実習校への教職実践インターンシップの趣旨と内容の周知(ボランティアとの違いなど)、学部担当教員の割り当てと役割の周知(実習校に会いさつするだけではなく、実習校支援も行うことなど)、実習生の実習校への割り当て(同一中学校に同一教科専修の実習生を割り当てられない)などの難

岡山大学大学院教育学研究科 教職実践専攻(教職大学院) 700-8530 岡山市北区津島中3-1-1

*岡山大学教師教育開発センター 700-8530 岡山市北区津島中3-1-1

Effect of School Internship on Student Teachers's Practical Teaching Skills : Based on the Questionnaire Survey to Participants of School Internship in Faculty of Education, Okayama University

Yoshihisa SUMINO and Tomotaka MISHIMA*

Division of School Education, Okayama University, 3-1-1 Tsushima-naka, Kita-ku, Okayama 700-8530

*Center for Teacher Education and Development, Okayama University, 3-1-1 Tsushima-naka, Kita-ku, Okayama 700-8530

しさである。こうした実施をめぐる困難さは、教職実践インターンシップの教育的な意義や効果、実施体制をめぐる疑問を生じさせたことは事実である。

そこで、教職実践インターンシップがどのような効果を発揮しているか明らかにするために本研究に取り組むこととした。

Ⅱ 研究の目的及び方法

1. 研究の目的

本研究は、教職実践インターンシップにおいて実習生の教育実践力向上に関する目標が達成されているかどうかを明らかにするために、教職実践インターンシップを通じて実習生が何を経験し、どのような教育実践力の向上がもたらされたのかを明らかにすることを目的としている。さらに、教育実践力の向上につながった実習体験を明らかにすることで教職実践インターンシップのカリキュラムや実施体制等の改善の手がかりを得ることも目的としている。

2. 研究の方法

(1) 調査対象

平成25年度、26年度に教職実践インターンシップを受講した実習生のうち、小学校教育コース、中学校教育コースの実習生を研究の対象とした²⁾。有効回答は377名であった。

(2) 調査時期

調査は、平成25年度の実習生に対しては平成26年1月に、平成26年度の実習生に対しては平成26年12月にそれぞれ実施した。

(3) 調査内容³⁾

①実習経験の内容について

実習生がどのような経験をしているか把握するために、「授業（保育）におけるTTとしての補助」「職員会議への参加」「清掃指導や補助」など、計27の事柄について経験の有無を2件法で尋ねた。

②教育実践力の向上に関する自己評価について

岡山大学教育学部が育成しようとする学習指導力、生徒指導力、コーディネート力、マネジメント力の4つの力は、それぞれ下位項目としてさらに4つの力を設定している。そこで、計16項目について教職実践インターンシップを通してどの程度伸びたと思うかを尋ねた。なお、回答は「全く伸びていない」～「非常に伸びた」の5件法とした。

③卒業後の進路予定について

卒業後の進路予定について、教職（保育士・養護教諭を含む）、公務員、民間企業、大学院進学、その他、の中から選択させた。

Ⅲ 調査結果とその考察

1. 実習経験の内容について

実習生が教職実践インターンシップにおいて経験した事柄を、経験率の高いものから順番に並べたものが表1である。結果を見ると、「授業（保育）におけるTTとしての補助」の経験率が最も高く、次いで「給食指導や補助」「清掃指導や補助」「提出物の点検や補助」「休憩時間中の校内巡視や補助」の経験率が高く、半数以上の実習生がこれらの経験をしていた。多くの実習生は、TT（ティーム・ティーチング）の補助教員という形で授業指導に参加し、給食や清掃指導、休憩時間中の校内巡視等を通して子どもと関わり、提出物の点検や校内巡視を通して学校の様子や教師の業務の一端に触れるという実習

表1 教職実践インターンシップにおける活動内容ごとの実習生の経験率

活動内容	経験率 (%)	活動内容	経験率 (%)
1. 授業（保育）におけるTTとしての補助	81.4	15. 保護者対応の補助や様子の観察	17.0
2. 給食指導や補助	65.3	16. 別室登校をしている子どもに対する個別支援や補助	16.2
3. 清掃指導や補助	61.3	17. 職員会議への参加	15.6
4. 提出物の点検や補助	60.8	18. 特別活動の企画・運営や補助	14.1
5. 休憩時間中の校内巡視や補助	51.1	19. 教材研究	13.8
6. テストの採点や補助	49.3	20. 修学旅行等の校外行事の引率補助	13.3
7. 特別支援を要する子どもに対する個別支援や補助	48.8	21. 宿題の作成や補助	13.0
8. 運動会・文化祭等の学校行事の補助	44.6	22. 児童会・生徒会活動の企画・運営や補助	12.5
9. 子どもの問題行動の指導や補助	41.8	23. 放課後学習指導や補助	12.2
10. 朝の会・帰りの会の進行や補助	36.6	24. 校内研究会への参加	12.0
11. 学級掲示物の作成や補助	30.1	25. 校務分掌の補助	11.1
12. 教室に入れない生徒への対応や補助	23.3	26. 1日または半日の代理担任	10.9
13. 授業（保育）におけるメイン指導	18.3	27. 学級通信の作成や補助	7.7
14. 部活動指導や補助	17.8		

※N=377（小：240，中：137）

経験をしていたと推察される。

他方、経験率が低かった事柄に着目すると、「学級通信の作成や補助」が最も低く、次いで「1日または半日の代理担任」「校務分掌の補助」「校内研究会への参加」「放課後学習指導や補助」といった活動の経験率が低かった。これらの事柄は、実習生にとって経験を求めにくい、もしくは学校として経験させる必要性が相対的に低いと考えられている事柄であると推察される。また、教師の最も重要な教育実践であると言える授業指導については「授業（保育）におけるメイン指導」の経験率が2割を下回っており、ほとんどの実習生が経験できていなかった。

2. 教育実践力の向上に関する自己評価について

教育実践力の向上に対する自己評価について全体の平均値を示したものが表2である。また、各項目に対して実習生が教職実践インターンシップを通じて力が伸びたと思っているかどうかを検討するために、中央値3を基準とする1サンプルのt検定を行った。

結果を見ると、生徒指導力に関して4項目とも3以上の値で有意差が見られていることから、実習生の生徒指導力が特に高まることが示唆された。また、学習指導力の「子どものレディネスや学習状況を把握すること」、マネジメント力の「自分で自分を律しつつ、意欲と課題意識をもって教育実践に取り組むこと」「教員の使命や職務について理解し、専門職として求められる資質・能力等を高めていくこと」

が同じく3以上の値で有意差が見られた。これらの力も教職実践インターンシップを通じて高めることができたと言える。

他方、3以下の値で有意差が見られた項目を見ていくと、コーディネート力に関して4項目中3項目（「実習生同士で協働して学習指導や学級経営等に取り組むこと」「学校に関わる協力者や専門機関と連携すること」「保護者や地域の人とコミュニケーションをとり連携すること」）が該当している。このことから、コーディネート力は教職実践インターンシップにおいて伸びにくい教育実践力であると言えることができる。また、学習指導力の「学習指導要領や教育課程をふまえて、学習指導案を作成すること」「様々な指導法を活用して、子どもの学習状況に応じた授業を行うこと」、マネジメント力の「学級・学年目標の実現に向けて、子どもの集団に働きかけること」「学校教育目標の達成に向けて、学校組織の活動内容や運営について理解すること」も同じく3以下の値で有意差が見られた。表1の経験率と重ねて考察すると、例えば「保護者対応の補助や様子の観察」の経験率は17%に留まっていることから、コーディネート力の「保護者や地域の人とコミュニケーションをとり連携すること」がほとんど伸びていないことは妥当な結果であろう。また、「職員会議への参加」「校内研究会への参加」「校務分掌の補助」「1日または半日の代理担任」といった事柄の経験率が2割を下回っていることから、マネジメント力の2項目の得点が低かったことも妥当な結果で

表2 実習生全体の教育実践力を構成する4つの力に関する項目ごとの平均値と標準偏差

	平均値	標準偏差
【学習指導力】		
1 子どものレディネスや学習状況を把握すること	3.35**	0.97
2 学習指導要領や教育課程をふまえて、学習指導案を作成すること	1.88**	1.01
3 様々な指導法を活用して、子どもの学習状況に応じた授業を行うこと	2.52**	1.16
4 自他の授業実践を分析し、授業の改善点を発見すること	2.91	1.20
【生徒指導力】		
5 子どもの発達の特徴を理解すること	3.69**	0.81
6 子どもの生活の実態を理解すること	3.82**	0.85
7 子どもと共感的にコミュニケーションすることや、子ども同士のコミュニケーションづくりを指導すること	3.67**	0.90
8 子ども理解に基づき、学校や学級で子どもが楽しく生活できるよう指導すること	3.28**	0.99
【コーディネート力】		
9 実習生同士で協働して学習指導や学級経営等に取り組むこと	1.84**	1.04
10 実習校の教職員とコミュニケーションをとり、連携すること	3.10	1.07
11 学校に関わる協力者や専門機関と連携すること	1.91**	0.98
12 保護者や地域の人とコミュニケーションをとり連携すること	1.84**	1.02
【マネジメント力】		
13 自分で自分を律しつつ、意欲と課題意識をもって教育実践に取り組むこと	3.33**	0.96
14 教員の使命や職務について理解し、専門職として求められる資質・能力等を高めていくこと	3.15**	1.00
15 学級・学年目標の実現に向けて、子どもの集団に働きかけること	2.76**	1.07
16 学校教育目標の達成に向けて、学校組織の活動内容や運営について理解すること	2.80**	1.04

※【 】は、教育実践力を構成する4つの力を指す。

※表中の**は、中央値3を基準とした1サンプルのt検定結果である。

※**： $p<.05$

あると考えられる。学習指導力に関しては「授業(保育)におけるメイン指導」の経験率が低いことが影響していると考えられる。

3. 授業指導経験及び進路予定と教育実践力向上の自己評価との関係について

次に、教職実践インターンシップにおける教育実践力の向上に影響を及ぼしている要因を明らかにするために、まず、授業指導経験の質に着目した。そのために、どのような授業指導経験が教育実践力向上の自己評価に影響を及ぼしているかを検討した。その際、併せて卒業後に教員になる予定なのかどうかという進路予定も影響しているのか検討した。

教職実践インターンシップにおける授業指導経験については、表1にあるように、TTとしての授業指導は多くの実習生が経験しているが、メインでの授業指導はほとんどの実習生が経験できていない。もちろん、教職実践インターンシップにおいてメインでの授業指導経験を実習生に必須として課してはいないし、実習校からすると、時間的な制約等もあるため現実的に経験させづらいということや、実習生自身がメインでの授業指導実施を希望しなかったということもあり得るだろう。こういった状況も踏まえながら、教職実践インターンシップにおける実習生の授業指導経験の違いと教育実践力向上の自己評価との関係を検討する。また、教員になる予定の実習生かどうかにも併せて着目し、教員になる予定の実習生とそうでない実習生で教職実践インターンシップの効果が異なるのかも検討する。

まず、教員として就職する予定かどうかに関して、卒業後の進路予定への回答を基に以下のように2分類した。すなわち、“教職(保育士・養護教諭を含む)”と選択した実習生を「教員就職群」とし、他を選択した実習生を「教員外就職群」とした。次に、授業指導の経験度を以下のように3分類した。すなわち、「授業(保育)におけるメイン指導」を経験した実習生を「メイン授業経験群」、TTとしての授業指導経験はあるがメインでの授業指導経験がない実習生を「TTのみ経験群」、そしてメインでもTTでも授業指導経験がない実習生を「授業未経験群」とした。

そして、教育実践力を構成する4つの力の各項目について「授業経験度」×「進路」の2要因分散分析を行った(表3)。

「学習指導力」に関しては「子どものレディネスや学習状況を把握すること」について授業経験度の主効果が見られ($F(2,332) = 5.51, p < .01$)、多重比較の結果、「メイン授業経験群」がその他の2群

より得点が高く、「TTのみ経験群」が「未経験群」より得点が高かった。また、「学習指導要領や教育課程をふまえて、学習指導案を作成すること」($F(2,332) = 18.83, p < .01$)、「様々な指導法を活用して、子どもの学習状況に応じた授業を行うこと」($F(2,332) = 12.14, p < .01$)、「自他の授業実践を分析し、授業の改善点を発見すること」($F(2,332) = 3.98, p < .05$)の3項目においても有意な授業経験度の主効果が見られ、多重比較の結果、「メイン授業経験群」がその他の2群より得点が高いという結果であった。

「生徒指導力」に関しては「子どもの発達的特徴を理解すること」($F(2,332) = 3.25, p < .05$)、「子ども理解に基づき、学校や学級で子どもが楽しく生活できるよう指導すること」($F(2,332) = 6.10, p < .01$)の2項目で有意な授業経験度の主効果が見られ、多重比較の結果、2項目とも「メイン授業経験群」がその他の2群より得点が高いという結果であった。

「コーディネート力」については「実習校の教職員とコミュニケーションをとり、連携すること」のみ有意な授業経験度の主効果が見られ($F(2,332) = 7.01, p < .01$)、多重比較の結果、「メイン授業経験群」がその他の2群より得点が高く、「TTのみ経験群」が「未経験群」より得点が高かった。

「マネジメント力」については「自分で自分を律しつつ、意欲と課題意識をもって教育実践に取り組むこと」($F(2,332) = 5.64, p < .01$)、「教員の使命や職務について理解し、専門職として求められる資質・能力等を高めていくこと」($F(2,332) = 5.45, p < .01$)、「学級・学年目標の実現に向けて、子どもの集団に働きかけること」($F(2,332) = 8.09, p < .01$)、「学校教育目標の達成に向けて、学校組織の活動内容や運営について理解すること」($F(2,332) = 3.71, p < .05$)の全ての項目において有意な授業経験度の主効果が見られた。多重比較の結果、「学校教育目標の達成に向けて、学校組織の活動内容や運営について理解すること」のみ「メイン授業経験群」が「未経験群」より高く、その他の3項目は「メイン授業経験群」がその他の2群より得点が高いという結果であった。また、「教員の使命や職務について理解し、専門職として求められる資質・能力等を高めていくこと」のみ「進路」の主効果が見られ($F(1,332) = 6.79, p < .01$)、教員として就職予定の実習生の方が得点が高かった。

以上のように、コーディネート力に関しては授業経験による得点の差が見られた項目が4項目中1項目であったが、その他の力に関しては半数以上の項目で有意差が見られていることから、授業指導経験

表3 授業経験度×進路ごとの教育実践力を構成する4つの力の各項目の平均値と標準偏差及び2要因分散分析結果

平均値と標準偏差				分散分析結果（F値）		
	メイン授業経験群	TTのみ経験群	授業未経験群	授業経験度	進路	交互作用
【学習指導力】						
1. 子どものレディネスや学習状況を把握すること						
教員	3.59 (0.94)	3.35 (0.95)	3.21 (0.99)	5.51** メ>T>未	1.18	0.70
教員以外	3.58 (0.99)	3.29 (1.00)	2.82 (0.98)			
2. 学習指導要領や教育課程をふまえて、学習指導案を作成すること						
教員	2.61 (1.29)	1.85 (0.93)	1.65 (0.84)	18.83** メ>T, 未	0.34	0.25
教員以外	2.58 (0.99)	1.63 (0.92)	1.65 (0.76)			
3. 様々な指導法を活用して、子どもの学習状況に応じた授業を行うこと						
教員	3.15 (1.12)	2.41 (1.10)	2.47 (1.17)	12.14** メ>T, 未	2.53	0.51
教員以外	3.05 (1.00)	2.21 (1.06)	2.00 (1.24)			
4. 自他の授業実践を分析し、授業の改善点を発見すること						
教員	3.42 (1.13)	2.94 (1.23)	2.77 (1.09)	3.98* メ>T, 未	1.85	0.12
教員以外	3.11 (1.12)	2.67 (1.22)	2.65 (1.08)			
【生徒指導力】						
5. 子どもの発達の特徴を理解すること						
教員	3.81 (0.80)	3.53 (0.87)	3.71 (0.79)	3.25* メ>T, 未	0.26	2.46
教員以外	4.00 (0.46)	3.80 (0.66)	3.41 (0.91)			
6. 子どもの生活の実態を理解すること						
教員	3.83 (0.79)	3.70 (0.93)	3.88 (0.83)	1.25	0.06	2.45
教員以外	4.05 (0.69)	3.92 (0.77)	3.53 (0.85)			
7. 子どもと共にコミュニケーションすることや、子ども同士のコミュニケーションづくりを指導すること						
教員	3.76 (0.82)	3.62 (0.91)	3.91 (0.89)	1.73	0.56	2.88
教員以外	4.00 (0.92)	3.59 (0.90)	3.41 (0.77)			
8. 子ども理解に基づき、学校や学級で子どもが楽しく生活できるよう指導すること						
教員	3.73 (0.83)	3.20 (1.00)	3.32 (1.13)	6.10** メ>T, 未	2.31	0.72
教員以外	3.58 (0.94)	3.16 (0.96)	2.88 (0.76)			
【コーディネート力】						
9. 実習生同士で協働して学習指導や学級経営等に取り組むこと						
教員	1.83 (0.96)	1.87 (1.06)	1.56 (0.81)	0.94	1.81	0.46
教員以外	2.11 (1.07)	1.87 (1.09)	1.88 (0.96)			
10. 実習校の教職員とコミュニケーションをとり、連携すること						
教員	3.44 (0.89)	3.01 (1.12)	2.82 (1.18)	7.01** メ>T>未	0.05	0.33
教員以外	3.47 (1.05)	3.19 (0.96)	2.71 (1.02)			
11. 学校に関わる協力者や専門機関と連携すること						
教員	1.85 (0.90)	1.89 (0.96)	1.88 (0.99)	1.44	0.01	1.67
教員以外	2.11 (0.91)	1.95 (1.00)	1.53 (0.78)			
12. 保護者や地域の人とコミュニケーションをとり連携すること						
教員	1.98 (1.00)	1.80 (1.03)	1.97 (1.04)	0.86	0.26	0.72
教員以外	2.05 (1.00)	1.82 (1.07)	1.65 (0.76)			
【マネジメント力】						
13. 自分で自分を律しつつ、意欲と課題意識をもって教育実践に取り組むこと						
教員	3.71 (0.74)	3.30 (0.95)	3.21 (1.11)	5.64** メ>T, 未	0.61	0.02
教員以外	3.63 (0.99)	3.20 (0.92)	3.06 (1.21)			
14. 教員の使命や職務について理解し、専門職として求められる資質・能力等を高めていくこと						
教員	3.49 (0.83)	3.16 (0.98)	3.21 (1.16)	5.45** メ>T, 未	6.79** 教>教以外	1.74
教員以外	3.32 (0.92)	2.97 (0.93)	2.47 (1.14)			
15. 学級・学年目標の実現に向けて、子どもの集団に働きかけること						
教員	3.29 (0.99)	2.65 (1.03)	2.59 (1.14)	8.09** メ>T, 未	0.08	0.04
教員以外	3.21 (1.06)	2.67 (1.11)	2.53 (0.92)			
16. 学校教育目標の達成に向けて、学校組織の活動内容や運営について理解すること						
教員	3.22 (0.87)	2.77 (1.00)	2.56 (1.19)	3.71* メ>未	0.31	0.71
教員以外	2.90 (0.85)	2.82 (1.04)	2.59 (0.97)			

※括弧内は標準偏差 ※ ** $p < .01$, * $p < .05$ ※ メ：メイン授業経験群, T：TTのみ経験群, 未：授業未経験群, を指す
 ※有効回答者は338名(教員・メイン授業経験群41名, 教員・TTのみ経験群133名, 教員・授業未経験群34名, 教員以外・メイン授業経験群19名, 教員以外・TTのみ経験群94名, 教員以外・授業未経験群17名)である

は学習指導力のみならず、生徒指導力やマネジメント力の向上にも関連している可能性が示唆された。中でも授業経験度の主効果が見られた項目の多くが「TTのみ経験群」と「未経験群」の間に有意差が見られていないことに着目したい。このことは、メインでの授業指導を経験することの重要性とともに、TTとしての授業指導経験では授業未経験と大きな違いはないということを表している可能性が考えられる。メインで授業指導を経験することは単に学習指導力の向上に留まらず、他の教育実践力を高めることのできる意義ある経験である可能性を示している。すなわち、メインで授業指導を実施するためには子ども理解を深めることが不可欠であり、授業をデザインするためや授業後の反省のために実習校の教職員とコミュニケーションを図り、その中で学校教育目標や学級・学年目標という視点についても考えるだろう。また、教師としての役割と責任も強く自覚するだろう。なお、TTとしての授業経験群と未経験群の間に有意差が見られた項目もいくつか存在する。そのため、TTとしての授業指導の経験もいくらか効果があることが推察されるが、全体的に見るとやはりメインでの授業指導経験の効果が大きい。教職実践インターンシップにおいてTTとしての授業指導経験に留まらず、メインでの授業指導を実習生に経験させることが教育実践力のさらなる向上にとって重要なのである。他方、有意な交互作用は見られず、「進路」の主効果もマネジメント力の1項目において見られたのみであった。

これらのことから、卒業後に教員就職予定の実習生かどうにかかわらず、授業指導経験、特にメインでの授業指導を経験することが教育実践力の向上に結びついていることが示唆された。つまり、卒業後教員になる予定ではない実習生だから授業指導経験の意味はない、教員になる予定の実習生と比べて実習の効果が悪くはないということであり、特にメインでの授業指導経験の重要性を示唆する結果と言えるであろう。また、学習指導力に限らず4つの力すべてにおいて教員になる予定の実習生かそうでない実習生かという2分類で教育実践力の向上に大きな差はないことも示唆された。これらのことから、教職実践インターンシップは教員になる実習生にとってもそうではない実習生にとっても、教育実践力を高めるための意義ある場になっていたと考えられるのである。

4. 公立学校ならではの経験の有無及び進路予定と教育実践力向上の自己評価との関係

岡山大学教育学部の教育実習は3年次の附属学校

園での教育実習を中心としている。そのため、教職実践インターンシップは公立学校園での初めての教育実習となる。それゆえ、教職実践インターンシップにおける教育実践力の向上に、公立学校ならではの経験が影響を及ぼしているのではないかと考えた。そこで、公立学校においてより実習できる可能性があると考えられる経験の有無と、先ほどと同様に進路選択の要因と教育実践力向上の自己評価との関係を検討していく。なお、公立学校ならではの経験として、先述の27の事柄の経験のうち、「特別支援を要する子どもに対する個別支援や補助」「別室登校をしている子どもに対する個別支援や補助」「教室に入れない生徒への対応や補助」「子どもの問題行動の指導や補助」の4つの経験に着目することとした。もちろん、これらの経験が附属学校における実習で全く経験できないということではない。しかし、附属学校に比べると公立学校の方がより多様な子どもがいると予想されることや、附属学校での実習は教壇実習がメインになると考えられるため、着目した4つの経験は附属学校では特に経験しづらく、公立学校における教職実践インターンシップならではの経験であると考えた。

先述の4つの経験のうち、1つでも経験している実習生を公立学校ならではの経験をしている「経験群」とし、1つも経験していない実習生を「未経験群」とし、教育実践力を構成する4つの力の各項目について「公立ならではの経験の有無」×「進路」の2要因分散分析を行った(表4)。

「学習指導力」に関しては「学習指導要領や教育課程をふまえて、学習指導案を作成すること」において有意な「進路」の主効果が見られ($F(1,334) = 5.38, p < .05$)、教員になる予定の実習生の方が得点が高いという結果であった。

「生徒指導力」に関しては「子どもの発達的特徴を理解すること」に有意な交互作用が見られた($F(1,334) = 4.58, p < .05$)。そこで、単純主効果の検定を行ったところ、教員以外の実習生において公立学校ならではの経験がある実習生の方がその経験がない実習生に比べ得点が高く、経験がある実習生に関して教員になる予定の実習生よりそうでない実習生の方が得点が高いという結果が得られた。同じく「子どもと共感的にコミュニケーションすることや、子ども同士のコミュニケーションづくりを指導すること」においても有意な交互作用が見られた($F(1,334) = 4.82, p < .05$)。そこで、単純主効果の検定を行ったところ、教員以外の実習生において公立学校ならではの経験がある実習生の方が経験がない実習生に比べ得点が高く、経験がない実習生に関し

表 4 公立ならではの経験の有無×進路ごとの教育実践力を構成する 4 つの力の各項目の平均値と標準偏差、及び 2 要因分散分析結果

	平均値と標準偏差		分散分析結果 (F 値)		
	経験群	未経験群	公立ならではの 経験の有無	進路	交互作用
【学習指導力】					
1. 子どものレディネスや学習状況を把握すること					
教員	3.39 (0.98)	3.33 (0.90)	3.30	1.85	1.86
教員以外	3.39 (1.02)	3.00 (0.95)			
2. 学習指導要領や教育課程をふまえて、学習指導案を作成すること			0.03	5.38* 教>教以外	3.05
教員	1.92 (0.99)	2.12 (1.20)			
教員以外	1.84 (1.05)	1.60 (0.74)			
3. 様々な指導法を活用して、子どもの学習状況に応じた授業を行うこと			1.88	2.85	0.00
教員	2.61 (1.12)	2.41 (1.26)			
教員以外	2.37 (1.17)	2.18 (1.00)			
4. 自他の授業実践を分析し、授業の改善点を発見すること			0.08	2.55	0.21
教員	3.03 (1.20)	2.92 (1.22)			
教員以外	2.72 (1.22)	2.75 (1.16)			
【生徒指導力】					
5. 子どもの発達の特徴を理解すること			3.66	0.72	4.58* 教員以外：経験有>無 経験群：教員以外>教員
教員	3.61 (0.84)	3.63 (0.91)			
教員以外	3.90 (0.56)	3.50 (0.87)			
6. 子どもの生活の実態を理解すること			3.35	0.33	2.92
教員	3.76 (0.84)	3.75 (1.05)			
教員以外	4.00 (0.72)	3.63 (0.86)			
7. 子どもと共にコミュニケーションすることや、子ども同士のコミュニケーションづくりを指導すること			1.79	2.31	4.82* 教員以外：経験有>無 未経験群：教員>教員以外
教員	3.67 (0.88)	3.77 (0.92)			
教員以外	3.74 (0.89)	3.35 (0.88)			
8. 子ども理解に基づき、学校や学級で子どもが楽しく生活できるよう指導すること			2.67	3.29	2.90
教員	3.33 (0.98)	3.33 (1.11)			
教員以外	3.31 (0.94)	2.90 (0.92)			
【コーディネート力】					
9. 実習生同士で協働して学習指導や学級経営等に取り組むこと			4.64* 経験>未経験	0.45	0.21
教員	1.87 (1.05)	1.65 (0.86)			
教員以外	2.01 (1.13)	1.68 (0.91)			
10. 実習校の教職員とコミュニケーションをとり、連携すること			10.32** 経験>未経験	1.01	0.00
教員	3.17 (1.09)	2.75 (1.10)			
教員以外	3.30 (0.98)	2.88 (0.98)			
11. 学校に関わる協力者や専門機関と連携すること			7.53** 経験>未経験	0.08	2.83
教員	1.91 (0.97)	1.78 (0.91)			
教員以外	2.08 (1.01)	1.55 (0.77)			
12. 保護者や地域の人とコミュニケーションをとり連携すること			4.74* 経験>未経験	0.29	0.97
教員	1.90 (1.07)	1.75 (0.90)			
教員以外	1.96 (1.07)	1.55 (0.87)			
【マネジメント力】					
13. 自分で自分を律しつつ、意欲と課題意識をもって教育実践に取り組むこと			4.62* 経験>未経験	1.17	0.25
教員	3.41 (0.95)	3.22 (0.98)			
教員以外	3.34 (0.95)	3.03 (1.04)			
14. 教員の使命や職務について理解し、専門職として求められる資質・能力等を高めていくこと			1.36	7.36** 教>教以外	1.48
教員	3.23 (0.97)	3.24 (1.06)			
教員以外	3.04 (0.99)	2.75 (0.94)			
15. 学級・学年目標の実現に向けて、子どもの集団に働きかけること			8.07** 経験>未経験	0.86	3.32
教員	2.80 (1.06)	2.67 (1.10)			
教員以外	2.92 (1.08)	2.30 (1.01)			
16. 学校教育目標の達成に向けて、学校組織の活動内容や運営について理解すること			12.32** 経験>未経験	0.00	0.05
教員	2.92 (0.99)	2.51 (1.09)			
教員以外	2.94 (1.00)	2.48 (0.95)			

※有効回答者は 338 名（教員・経験群 157 名，教員・未経験群 51 名，教員以外・経験群 90 名，教員以外・未経験群 40 名）である
 ※括弧内は標準偏差 ※ ** $p < .01$, * $p < .05$

て教員になる予定の実習生の方が得点が高いという結果が得られた。

「コーディネート力」に関しては「実習生同士で協働して学習指導や学級経営等に取り組むこと」($F(1,334) = 4.64, p < .05$)、「実習校の教職員とコミュニケーションをとり、連携すること」($F(1,334) = 10.32, p < .01$)、「学校に関わる協力者や専門機関と連携すること」($F(1,334) = 7.53, p < .01$)、「保護者や地域の人とコミュニケーションをとり連携すること」($F(1,334) = 4.74, p < .05$)の全項目において「経験」の主効果が見られ、どの項目も公立学校ならではの経験がある実習生の方が得点が高いという結果であった。

「マネジメント力」に関しては「自分で自分を律しつつ、意欲と課題意識をもって教育実践に取り組むこと」($F(1,334) = 4.62, p < .05$)、「学級・学年目標の実現に向けて、子どもの集団に働きかけること」($F(1,334) = 8.07, p < .01$)、「学校教育目標の達成に向けて、学校組織の活動内容や運営について理解すること」($F(1,334) = 12.32, p < .01$)の3項目において「経験」の主効果が見られ、3項目とも公立学校ならではの経験がある実習生の方が得点が高いという結果であった。また、「教員の使命や職務について理解し、専門職として求められる資質・能力等を高めていくこと」においては「進路」の主効果が見られ($F(1,334) = 7.36, p < .01$)、教員になる予定の実習生の方が得点が高いという結果であった。

以上の結果のうち、「コーディネート力」「マネジメント力」に関しては多くの項目において公立学校ならではの経験の差が教育実践力向上の差となっていることから、公立学校ならではの経験をすることの効果、特にコーディネート力やマネジメント力の向上に重要である可能性が示唆された。

今回着目した公立学校ならではの経験をすることにあたっては、学校の教職員とコミュニケーションをとることはもちろん、専門機関や保護者などとの連携やコミュニケーションも必要になってくるであろう。直接実習生自身が専門機関や保護者などと連携をとる機会は少ないと考えられるが、特別な支援を必要とする子どもや別室登校をしている子どもに対して個別支援やその補助を行う中で、担任や教職員から専門機関や保護者との連携の具体やその方法等を見聞きすることもあるだろう。また、マネジメント力に関しても、個別支援やその補助を行うためには意欲と課題意識を高めて実習に取り組む必要があるだろうし、学校組織の活動内容や運営について理解を深めていくことも起こり得るであろう。また、

教員になる予定でない実習生という限定はあるものの、生徒指導力の2項目（「子どもの発達の特徴を理解すること」「子どもと共感的にコミュニケーションすることや、子ども同士のコミュニケーションづくりを指導すること」）において公立学校ならではの経験について差が見られていたことから、卒業後の進路予定が教員以外の実習生にとっても公立学校ならではの経験をすることによって生徒指導力が高まる可能性が示唆された。他方、進路の主効果が見られた項目が部分的にあったものの、全体的には進路の差が多く項目で見られていないことから、先述の授業指導の経験度の結果と同じく、教員になる予定の実習生かそうでない実習生かという2分類で教育実践力の向上に大きな差はないことを表す結果となり、教員になる予定の実習生にとってもそうでない実習生にとっても、教職実践インターンシップが教育実践力を高めるための意義ある場になっていたと考えられる。

IV まとめ

1. 教職実践インターンシップの教育的効果

本研究の目的は、教職実践インターンシップが実習生の教育実践力向上に対してもたらす効果について検討することであった。そのため、平成25年度、26年度のアンケート結果をもとに岡山大学教育学部が育てようとする教員像として考えている教育実践力を構成する4つの力に着目して検討してきた。最後に、得られた結果を要約してまとめたい。

①全体的に生徒指導力の向上が見られた

教職実践インターンシップの全体的な効果としては、4つの力のうち、特に生徒指導力の向上に対して効果が高いことが示唆された。長期に渡って児童生徒と関わることで子どもの実態や発達段階等の理解やその指導について自信を深めることができたようである。

②メインとしての授業指導経験が教育実践力を向上させた

教職実践インターンシップにおける実習経験の内容に着目して検討した結果、授業におけるメインとしての指導経験のある実習生の方が学習指導力のみならずその他の力に関しても教育実践力向上に関する自己評価の得点が高かった。TTとしての授業指導のみを経験している実習生と比較しても得点が高かった設問がいくつも見られたことから、実習生にメインとしての授業指導経験の機会を提供することが教職実践インターンシップの効果を高める上で重要である可能性が示唆された。

③公立学校ならではの实習経験が教育実践力を向上

させた

公立学校でこそ経験しやすいと考えられる実習経験の有無に着目し、教育実践力を構成する4つの力の自己評価を比較した結果、こうした経験をしている実習生の方が複数の項目で自己評価の得点が高かった。このことから、公立学校ならではの実習経験の機会を実習生に提供することが教職実践インターンシップをさらに充実させていく上で重要である可能性が示唆された。

④卒業後の進路予定は教育実践力の向上にほとんど影響しない

卒業後の進路予定として教員になる実習生とそうでない実習生を比較した結果、多くの項目で差が見られなかった。このことは、教職実践インターンシップが卒業後に教員になる予定の実習生であってもそうでない実習生であっても教育実践力を高める効果をもっている可能性を示唆している。

2. 教職実践インターンシップの今後の改善点

以上のように、教職実践インターンシップが実習生の教育実践力を向上させるという教育的効果を発揮していることは明らかとなったが、十分な効果が見られていない項目もあった。全ての力を等しく高めるということは限られた時間の中、難しいと考えられるが、今後より良い教職実践インターンシップの実施に向けてカリキュラムや実施体制等についてさらなる検討が必要である。そのための改善点として、2点を提起しておきたい。

①メインで授業指導ができる系統的カリキュラムと学部側指導体制の確立

教職実践インターンシップにおいてメインで授業指導を行えるようにするためには、第1週目の実習から学校理解・児童生徒理解を深め、TTでの授業指導を経験し、学級担任との相互理解を深めていくことができるような系統的なカリキュラムが必要である。今は各実習校任せとなっている教職実践インターンシップ・カリキュラムを、学部として、実習校と協働しながら開発していく必要がある。

さらに、実習生がメインで授業指導をするためには、教材研究や指導案作成を支援する学部教員の役割も重要となる。教職実践実習と結びつけながら、3年次秋に実施される附属学校実習では経験できなかった教科や単元等の授業指導を、多様性のある子

どもたちを対象として経験することができるように、学部教員が支援する体制をつくることが求められるのである。

②公立学校園ならではの实習経験を教職実践インターンシップ・カリキュラムに位置づける

「特別支援を要する子どもに対する個別支援や補助」「別室登校をしている子どもに対する個別支援や補助」「教室に入れない生徒への対応や補助」「子どもの問題行動の指導や補助」といった公立学校園ならではの実習経験は、どの学校園でも実施できるわけではなく、どの実習生も実習できるわけではない。しかし、可能な範囲で、教職実践インターンシップのカリキュラムにこうした経験を位置づけることが求められる。

また、公立学校園ならではの実習経験とは、個別のニーズを持った子どもたちに対して直接的に働きかけ、その子どもたちや学校園のニーズに貢献し、自己効力感を得られるような経験のことでもある。教職実践インターンシップの中で、生徒指導上の諸問題を抱えた子どもたちだけではなく、多様なニーズのあるすべての子どもたちと直接的に触れあい、教員に求められる役割を果たすことができるような経験を豊かに作り出していくことが求められる。

謝辞

アンケート調査にあたり、調査票の作成や調査の実施にご協力いただきました岡山大学教育学部並びに教師教育開発センターの先生方、並びにデータの入力等にご尽力いただいた事務の皆様、また調査にご協力いただきました実習生の皆様に感謝申し上げます。

【注】

- 1) 岡山大学教育学部ホームページ内の「教職実践インターンシップ」のページ (<https://edu.okayama-u.ac.jp/features/internship/>) を参照されたい。
- 2) 調査用紙は全教育学部生に配布したが、調査対象としたのは小学校教育コース、中学校教育コースの実習生のみである。
- 3) ここで示しているのは本稿で分析対象とした内容のみである。

